

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 7-20.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

IBN KHALDUN

(732 H/1332 – 808 H/1406)

*Abdesselam Cheddadi*¹

Au premier abord, la place de l'éducation dans la sociologie d'Ibn Khaldun nous paraît pour le moins ambiguë. Ce que nous ramassons aujourd'hui sous le terme éducation — la reproduction des individus et des groupes aussi bien au niveau des valeurs qu'à celui des savoirs et des savoirs faire — se présente dans la *Muqaddima* [Introduction à l'histoire] de façon dispersée et incomplète, dans un ordre et selon une configuration dont à première vue la signification nous échappe. Bien plus, Ibn Khaldun n'utilise pas d'un concept général pour parler de l'éducation. Le fait est d'autant plus étonnant que, par ailleurs, il nous a habitués à une approche systématique des principaux phénomènes de la vie en société. Cependant, à y regarder de plus près, nous découvrons que cette ambiguïté et ces manques reflètent en fait la situation du système éducatif musulman, et nous sommes obligés d'admettre que dans ce domaine, comme dans beaucoup d'autres relatifs à la connaissance de la société musulmane, l'apport d'Ibn Khaldun est le plus complet dont nous disposons.

Le système d'éducation dans les sociétés musulmanes

Le système éducatif des sociétés musulmanes était sans doute un des plus vastes et des plus élaborés de tous ceux qui ont prévalu dans les sociétés pré-industrielles. Cela tenait à la nature de la société musulmane elle-même. Comparée aux sociétés agro-lettrées qui lui étaient contemporaines, elle se distinguait en effet par des structures plus souples et moins hiérarchisées. Le corps des lettrés était ouvert, non centralisé, non héréditaire, non exclusif, doté d'une organisation fluide n'impliquant

aucune hiérarchie formelle², donnant lieu de la sorte à un système d'éducation et d'enseignement relativement large qui, par bien des traits, préfigure nos systèmes modernes³.

Comme la société elle-même, le système éducatif était à la fois segmenté et unifié. Il reflétait la profonde coupure entre monde rural et monde urbain, communautés agraires ou agropastorales de paysans et d'éleveurs et société urbaine de marchands, d'artisans, de clercs et de fonctionnaires de l'Etat. Et dans le même temps, il était unifié par l'appartenance commune à l'Islam, se concrétisant dans un enseignement coranique identitaire, universel et quasi obligatoire pour tous. Non formelle et assurée par la famille et la communauté en milieu rural et chez les couches sociales urbaines pauvres, l'éducation des enfants avait en revanche une forme institutionnalisée chez les élites marchande, cléricale et politique. L'enfant était souvent confié à un précepteur ou recevait une formation plus longue et diversifiée dans une école qui allait bien au-delà d'une initiation au Coran et aux règles de la pratique religieuse. Indépendamment de cette éducation des enfants et sans aucun lien structurel avec elle, un enseignement spécialisé formait aux diverses professions des clercs. Ouvert en principe à tous, couvrant tous les domaines des savoirs aussi bien ancien que musulman, homogène dans ses méthodes, ce n'est que tardivement et partiellement qu'il s'est professionnalisé et inscrit dans des institutions⁴. C'est dans le cadre de cet enseignement qu'était née la *madrassa* (collège), modèle de

l'université médiévale en France et en Italie, ainsi que des « collèges » anglais⁵, qui allaient par la suite donner naissance à l'université moderne.

Cette éducation de base, avant tout religieuse, et ce système de reproduction des clercs, se doublait de ce qu'on pourrait appeler un système de formation générale à l'intention de l'adulte. Pour la pensée islamique, l'éducation, qui conjugue ici religion et morale, est un processus qui ne s'arrête pas à un stade ou un âge déterminés, mais dure toute la vie, comme l'évoque ce dit attribué au prophète Muhammad : « Apprenez la science du berceau jusqu'à la tombe ». Les figures du lettré (*adib*), de l'homme pieux, du fakir ou derviche, comme celles du bourgeois ou du gouverneur amis des savants, si caractéristiques de la société musulmane, devaient beaucoup à ce système de formation générale qui s'appuyait sur des institutions telles que la mosquée ou la zaouia, relayé par des fonctions comme celles du sermonnaire (*Ikاتب, wa'iz*), du poète, du conteur, du réformateur religieux ou du saint et par une vaste littérature de vulgarisation composée d'anthologies littéraires, d'encyclopédies, d'histoires locales ou universelles, de dictionnaires biographiques, d'ouvrages pieux, de traités de mystique, etc..

Le système éducatif et culturel de l'Islam a engendré une abondante littérature qui en présente l'organisation et le fonctionnement et analyse ses normes et ses valeurs. Des philosophes comme al-Farabi⁶ et Ibn Miskawayh⁷ ont proposé une théorie de l'éducation dont la finalité est de permettre à l'homme d'atteindre la perfection propre à sa nature. Dans un autre registre, al-Mawardi⁸ a proposé un programme éducatif qui concilie les intérêts mondains et religieux, et al-Ghazali, dans son célèbre *Ihya' 'ulum al-din* [Vivification des sciences religieuses] a élaboré une base théorique et défini une démarche pratique en vue d'atteindre l'idéal religieux du bon musulman. Toutes ces théories éducatives, dans le sillage d'une tradition qui remonte à l'antiquité gréco-latine, s'intéressent à l'homme comme tel, considéré dans la totalité de son être. Elles ne s'attachent pas à une étape particulière de la vie humaine ni à tel ou tel type de formation ou d'institution ; cependant, bien que de façon subsidiaire et cursive, elles posent quelques principes pédagogiques fondamentaux : l'usage tempéré de l'autorité et du châtiment corporel, la nécessité d'éveiller l'intérêt de l'enfant, la valeur de l'exemple, la progression dans l'apprentissage ; surtout, elles insistent sur l'importance de la relation pédagogique et définissent les rôles et les devoirs respectifs du maître et du disciple.

Ainsi, dans la pensée islamique, l'éducation était conçue comme une affaire qui, au stade de l'enfance, incombait à la famille et plus particulièrement au père, et à l'adulte, était de la responsabilité de chaque individu particulier. Cependant, la conscience de l'unité du système éducatif en tant que composante fondamentale du système social intégrant tous les aspects de la reproduction des individus et des groupes n'était pas bien nette. L'accent était plutôt mis sur l'âme individuelle, qu'il fallait redresser (*taqwim*), polir (*tahdhib*), réformer (*islah*), guérir de ses maladies (*mudawat*). Les concepts généraux tels que de *ta'dib* (éduquer), *ta'lim* (enseigner) concernaient des individus et recouvraient des actions ou des relations où étaient impliqués des rapports de personne à personne. Il n'existait pas de terme générique pour désigner l'éducation en tant qu'institution sociale et le système éducatif en tant qu'ensemble d'institutions, de pratiques et de savoirs, ce qui du reste n'était pas propre à la société musulmane. Un tel concept, ainsi que la réalité qu'il recouvre, est étroitement lié à l'émergence des nations et des Etats modernes, dont une des tâches principales est précisément de gérer et de développer l'éducation⁹.

LA REPRODUCTION DES VALEURS

Fidèle à la position générale où il se place dans la *Muqaddima*, celle d'« une science de la société humaine » (*'ilm al-ijtima' al-insani*), Ibn Khaldun n'aborde l'éducation ni en philosophe, ni en penseur religieux, ni en moraliste, ni en juriste — les quatre approches adoptées par les penseurs musulmans qui se sont penchés sur le phénomène éducatif — mais en

sociologue et en historien. Cependant, si son approche reflète assez fidèlement les traits structureaux fondamentaux du système d'éducation islamique (coupure entre monde rural et monde urbain, discontinuité entre formation de l'homme et formation aux métiers, caractère lâche et peu structuré des institutions éducatives), elle n'appréhende pas le système éducatif comme un ensemble. Les aspects de l'éducation que nous rangerions aujourd'hui dans la reproduction des valeurs sont disséminés dans les chapitres de la *Muqaddima* consacrés à l'organisation et à la dynamique sociales, au pouvoir, aux modes de vie rural et urbain. En revanche, les aspects relatifs à la formation, aux savoirs et aux savoirs faire sont regroupés dans les deux chapitres successifs qui traitent des arts et des sciences.

Le célèbre concept de *'asabiyya*, qu'on traduit généralement par esprit de clan ou de corps, solidarité, cohésion, n'est le plus souvent vu que sous l'angle sociologique. Mais il relève aussi du monde des valeurs. On peut même dire que ce concept est la valeur centrale de la société tribale, puisqu'il est la source de toutes les formes de cohésion dans une société organisée selon un principe d'emboîtement. A la base de la *'asabiyya*, il y a ce qu' Ibn Khaldun appelle la *nu'ra*, sentiment d'affection et d'attachement aux proches parents et à tous ceux qui appartiennent au même sang¹⁰. Quand un parent subit une injustice ou essuie une attaque, on se sent humilié et on se porte à sa défense par le même mouvement naturel qui nous fait risposter à une agression contre nous-mêmes. C'est une tendance naturelle, nous dit Ibn Khaldun, qui existe de tout temps chez l'homme. Elle se transmet spontanément d'une génération à l'autre et n'a besoin ni d'être apprise ni d'être enseignée. Cela se situe au niveau le plus profond d'une sorte d'instinct de conservation. Mais Ibn Khaldun admet que les relations que les hommes sont contraints, par nécessité vitale, d'entretenir entre eux, sont ordonnées et obéissent à des règles et à des lois. Une des fonctions de la pensée est de « permettre à l'homme d'acquérir, par la fréquentation de ses semblables, un savoir de ce qu'il faut faire ou ne pas faire et de ce qui est bon ou mauvais »¹¹. Grâce à son « intelligence empirique », chaque individu serait capable de découvrir par lui-même ces règles et ces valeurs qui doivent le guider dans son action et dans sa vie sociale, mais, fait remarquer Ibn Khaldun, cela exigerait un temps trop long, « car tout ce qui s'appuie sur l'expérience requiert du temps »¹². Un chemin bien plus court consiste à imiter les parents, les maîtres et les aînés en général. Ibn Khaldun pose ainsi le problème de la reproduction des valeurs au niveau le plus général, mais il se place au point de vue de l'individu, non de la société, et ne considère pas la fonction sociale de reproduction des valeurs comme telle. Il ne parvient pas à se dégager ici d'une attitude générale qu'on retrouve aussi bien chez les philosophes que chez les penseurs religieux et les moralistes, attitude que l'on pourrait qualifier d'« édifiante ». Ce qui est visé, ce sont le perfectionnement et le salut individuels, qui exigent l'acquisition de certains comportements et l'assimilation de certaines règles et valeurs. Ibn Khaldun ne précise pas exactement lesquelles, mais on peut sans risque de se tromper affirmer qu'il entend par là ce que les penseurs musulmans appellent communément les *adab*, manières de faire, convenances, règles de comportement. Les *adab* touchent à tous les domaines des activités et des conduites humaines. Elles ont été codifiées jusque dans les détails les plus infimes, comme on peut le voir chez al-Mawardi ou al-Ghazali, et font partie de ce large dispositif d'éducation morale et religieuse permanente de l'homme évoquée plus haut.

Par ailleurs, Ibn Khaldun adopte une approche que nous pourrions qualifier sans hésitation de sociologique et que l'on peut l'illustrer par trois exemples où il analyse le courage des ruraux, la corruption des citadins, le phénomène d'imitation.

Le courage est une vertu cardinale chez les gens qui vivent à la campagne, observe Ibn Khaldun. Ceux-ci n'ont ni milice, ni murs, ni portes. Ils assurent eux-mêmes leur défense, portent des armes en permanence et sont sans cesse sur le qui-vive. Aussi, « chez eux, l'intrépidité est-elle devenue un trait de caractère, le courage une nature. » En revanche, cette vertu est quasi absente chez les citadins. Vivant à l'abri de leurs murs, sous la protection de leur milice et de leurs gouverneur, élevé dans la dépendance, ils sont habitués à la tranquillité et au

confort. De surcroît, leurs âmes sont affaiblies et leur courage annihilé sous l'effet de la contrainte qu'exercent sur eux « les lois gouvernementales et éducatives »¹³.

La corruption des mœurs est presque une fatalité pour les citadins. La vie d'abondance entraîne la recherche des plaisirs et l'apparition de nouvelles habitudes et de nouveaux besoins. Ceux-ci sont de plus en plus difficiles à satisfaire, surtout vers le déclin des dynasties, quand les taxes deviennent plus lourdes. Pour faire front, les citadins usent de tous les moyens, bons ou mauvais et s'engageant ainsi inéluctablement sur « les voies de l'immoralité »¹⁴. En milieu rural, à l'inverse, une vie où l'on se contente du nécessaire impose en permanence le contrôle des appétits. Les vices et les défauts qu'on peut contracter sont peu nombreux par comparaison avec ceux des citadins, et l'homme reste proche de son état de nature originel et est plus enclin au bien¹⁵.

L'imitation est tenue par Ibn Khaldun pour un phénomène général : ceux qui sont dominés imitent toujours ceux qui les dominent. Ainsi en va-t-il des enfants avec leurs parents, des élèves avec leurs maîtres, des sujets avec leurs princes, des nations dominées avec les nations dominantes et cela tant dans les usages, les comportements que dans tous les aspects de la civilisation. Ibn Khaldun explique ce phénomène essentiellement par la croyance de ceux qui sont dominés en la perfection de ceux qui les dominent¹⁶.

Dans les trois exemples, la question des valeurs et de leur transmission n'est plus présentée comme une affaire exclusivement individuelle. Le courage chez les ruraux, comme la corruption des mœurs des citadins ou le phénomène d'imitation ne dépendent pas seulement d'une volonté subjective, pas plus qu'ils ne sont le résultat d'une incitation ; ils correspondent à des conditions objectives.

Comme on le voit, sans poser le problème de façon explicite et systématique, Ibn Khaldun traite de tous les aspects de la reproduction des valeurs dans la société musulmane. Il pose d'abord une sorte de postulat anthropologique d'essence philosophique suivant lequel l'homme, doué de la faculté de penser, organise ses relations au monde et aux autres suivant des lois et des règles que chaque individu apprend à connaître à travers son expérience personnelle et surtout par imprégnation de son milieu familial et culturel. D'autre part, il met au jour des valeurs plus fondamentales, plus enfouies, liées au fonctionnement même de la société, et dont la reproduction s'effectue indépendamment des volontés individuelles.

Il faut enfin relever qu'Ibn Khaldun évoque à deux reprises, mais de façon incidente, la question de l'inculcation des valeurs religieuses. A propos des conséquences de l'enseignement coranique sur la formation de l'esprit, il observe que cet enseignement est devenu « le symbole de l'Islam dans toutes les villes musulmanes », parce qu'il permet l'implantation des articles de foi dans le cœur de l'enfant dès l'âge le plus tendre. Dans son analyse des méthodes pratiquées dans les différentes régions du monde musulman, il souligne « la totale déficience » linguistique qu'entraîne un enseignement coranique précoce, en particulier lorsqu'il est unique et exclusif, comme c'était le cas au Maghreb. Il approuve, du moins au niveau du principe, les réformes proposées par Abu Bakr Ibn al-'Arabi, tendant à apprendre à l'enfant d'abord la langue et les règles du calcul, mais il constate que de telles idées se heurtent à des habitudes trop bien ancrées pour être mises en œuvre¹⁷, confirmant par là un des traits structuraux du système d'éducation islamique, celui du caractère essentiellement religieux de l'enseignement donné aux enfants et de la discontinuité entre cet enseignement et la formation des clercs. D'autre part, examinant le problème de la foi et des œuvres dans le chapitre qu'il consacre à la théologie, Ibn Khaldun en donne une interprétation personnelle en s'appuyant sur sa théorie de l'*habitus* (*malaka*). Ce qui est requis dans la foi et dans les œuvres, dit-il en substance, ce n'est pas une simple déclaration formelle ou des gestes mécaniques, mais un « savoir d'état », une « disposition permanente », une « coloration indélébile » de l'âme¹⁷. La tâche essentielle de l'institution religieuse est de conduire l'individu vers une telle réalisation. Ibn Khaldun laisse le soin aux hommes de religion d'en fixer et d'en décrire les règles et les modalités pratiques.

LA FORMATION AUX SAVOIRS ET AUX SAVOIR FAIRE

Ibn Khaldun traite de l'apprentissage des métiers et de l'enseignement des sciences en rapport, d'un côté, avec les « moyens d'existence », et de l'autre avec le tableau général des sciences de son temps qu'il dresse dans le dernier et très long chapitre de la *Muqaddima*. Il n'est pas sûr qu'il serait d'accord avec le rapprochement que nous faisons entre les deux puisqu'il conçoit la technologie comme un domaine du savoir et de la pensée lié à l'action et par conséquent, inférieur à la science, qui est pure spéculation.

Dans la théorie khaldunienne de la société, le développement des arts (c'est-à-dire des métiers dans la terminologie de l'époque) et des sciences correspond, au plan humain, à la perfection de la nature spirituelle de l'homme, et au plan social, au stade ultime du passage progressif de la société de l'ordre rural à l'ordre urbain. La coupure entre monde rural et monde urbain est conçue comme une conséquence naturelle du passage du « nécessaire » au « superflu », du « simple » au « complexe ». La société rurale, qui se satisfait du nécessaire, ne cultive que les arts les plus simples, comme l'agriculture ou le tissage ; elle ignore l'écriture et les sciences et, lorsque parfois quelques uns de ses membres s'intéressent à ces choses, ils ne peuvent jamais y atteindre la perfection¹⁹. Dans les villes, les arts et les sciences se développent avec l'expansion et la diversification de la production, l'augmentation de la richesse, l'apparition du goût du superflu et du luxe²⁰.

Le terme art (*sina'a*) est employé par Ibn Khaldun dans une acception très large, recouvrant même les activités scientifiques sous leur aspect professionnel et pratique. Les divers arts, présentés en relation avec les « moyens d'existence », sont classés selon leurs fonctions et leur importance sociale, avant que les principaux d'entre eux ne fassent l'objet d'exposés plus systématiques. Les charges religieuses et intellectuelles, comme celles de juge, de mufti, de professeur, sont mises sur le même plan que les autres arts en tant que « moyens d'existence », mais bien que « nobles » de par leur objet, elles sont généralement peu lucratives, fait remarquer Ibn Khaldun²¹.

L'APPRENTISSAGE DES ARTS

Ibn Khaldun se contente ici de deux observations : les arts doivent être nécessairement appris auprès d'un maître ; ils sont hautement spécialisés, et une personne qui maîtrise un art ne peut généralement pas en maîtriser un second. Il ne conçoit pas la technologie comme un savoir indépendant de ceux qui le possèdent, et la technique, bien que comprise comme quelque chose d'à la fois pratique et intellectuel (*amr 'amali fikri*), est réduite à une habileté qui ne peut être apprise que par l'observation et l'imitation (*naql al-mu'ayana*). L'apprentissage lui-même est conçu par Ibn Khaldun comme l'acquisition d'un habitus (*malaka*). Ce concept, qui avait chez les philosophes²² une acception essentiellement morale et intellectuelle est chez lui très largement utilisé pour couvrir un champ très vaste qui va de la langue à la foi, aux arts et aux sciences. Il le définit comme « une qualité stable résultant d'une action répétée jusqu'à la fixation de sa forme »²³. Les habitus sont comme des couleurs de l'âme qui se forment progressivement. Ils se fixent mieux quand une personne est encore dans son « état de simplicité naturelle ». Une fois que l'âme acquiert une aptitude donnée, elle perd sa simplicité première, sa disponibilité s'affaiblit et sa capacité d'accueillir une seconde aptitude s'amointrit. Nous reviendrons plus loin sur cet important concept.

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES

Les développements qu'Ibn Khaldun consacre à l'enseignement s'insèrent dans son exposé encyclopédique sur les sciences. Celui-ci s'ouvre sur une théorie de la connaissance et une

présentation générale des bases socio-historiques et épistémologiques du développement scientifique. Ensuite, les sciences, classées en rationnelles — « celles que l'homme peut appréhender en vertu de la nature même de sa pensée »²⁴ — et en traditionnelles — « celles qui sont fondées sur l'autorité »²⁵ — sont décrites dans leur objet, leurs méthodes, leurs résultats et leur évolution historique. L'enseignement est abordé à la fin de cette énumération et avant les sections consacrées à la langue, à son apprentissage et aux différentes formes de production littéraire. On peut distinguer deux volets dans la présentation qu'en fait Ibn Khaldun, l'un couvre les principes pédagogiques, l'autre les méthodes et les contenus de l'enseignement. L'apprentissage de la langue est traité à part.

CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT

A sa naissance, nous dit Ibn Khaldun, l'homme est dépourvu de tout savoir ; il n'est encore qu'« une matière première ». Il accomplit ensuite progressivement sa forme « grâce au savoir qu'il acquiert avec ses organes ». Par essence ignorant, l'homme ne s'accomplit en tant qu'homme que par le savoir. Ibn Khaldun distingue trois types de savoir qui correspondent à autant de « degrés de la pensée ». Un savoir pratique, produit de « l'intelligence discernante », qui lui permet d'agir dans le monde de façon ordonnée ; un « savoir de ce qu'il faut faire ou ne pas faire et de ce qui est bon ou mauvais », qu'il acquiert grâce à son « intelligence empirique » et qui le guide dans ses relations avec ses semblables ; enfin, un savoir théorique de tout ce qui existe dans le monde, qu'il conquiert par « son intelligence spéculative ». Seul ce dernier savoir, qui fait l'objet des différentes sciences, lui assure la possibilité d'atteindre la perfection de son âme.²⁶

L'enseignement des sciences découle d'une double nécessité : d'une part, leur maîtrise exige un long apprentissage qui ne peut se faire qu'avec l'aide de maîtres²⁶ ; de l'autre, leur développement même exige qu'elles soient communiquées à autrui.

PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

La conception pédagogique d'Ibn Khaldun est fondée sur le concept central d'*habitus*, que nous avons évoqué à propos de l'apprentissage des arts. Qu'il s'agisse de l'enfant ou de l'adulte, des arts pratiques ou des sciences, des valeurs morales ou religieuses, le but de toute action pédagogique est la formation dans l'âme d'une disposition stable. Une fois acquise, cette disposition ne disparaît plus. Ibn Khaldun la compare souvent à la teinture d'un tissu qui ne se perd qu'avec la destruction de celui-ci.

Tous les *habitus*, nous dit Ibn Khaldun, sont nécessairement corporels. Cela veut dire, pour lui, que l'*habitus* est quelque chose que l'âme ne peut acquérir que par les sens, par opposition à un autre type de connaissance, propre aux prophètes et aux mystiques et qui ne s'obtient que grâce à la contemplation par l'âme de sa propre essence. Cela concerne aussi bien les aptitudes physiques que les aptitudes intellectuelles, à commencer par le fait même de penser²⁸. La formation d'un *habitus* requiert au départ une répétition continue jusqu'à la fixation de sa forme. Pour avoir le maximum d'efficacité, celle-ci doit être pratique (*bi-l-mubashara*), élaborée à l'exemple des modèles les plus parfaits et avec le concours des meilleurs maîtres, de préférence suivant des méthodes d'observation directe (*bi-l-mu'ayana*). Ibn Khaldun pense que l'âme n'a qu'une réceptivité (*isti'dad*) assez limitée. Tout d'abord, elle ne peut pas recevoir plusieurs « teintures » à la fois ; ensuite, quand elle en reçoit une, sa capacité à en accueillir d'autres diminue progressivement²⁹. La formation doit donc intervenir dès l'âge le plus tendre, quand l'âme est encore vierge, « car les premières choses à s'imprimer dans les coeurs sont comme des fondations pour les *habitus* ; et l'édifice vaut ce que valent ses fondations. »³⁰ Le choix du contenu du premier enseignement a, par conséquent, une importance déterminante. Par

ailleurs, aussi bien dans le domaine des arts que dans celui des sciences, Ibn Khaldun déconseille formellement d'enseigner plus d'une spécialité à la fois. D'ailleurs, remarque-t-il, les faits d'observation nous montrent qu'« il est rare de trouver une personne habile dans un art qui soit capable d'exceller ensuite dans un autre art et au même degré. »³²

Ibn Khaldun signale un autre important facteur dans la formation des *habitus*, celui de l'autorité. Une attitude trop sévère des maîtres a les conséquences les plus néfastes, surtout pour les jeunes enfants. Il rappelle à ce propos la situation des esclaves et des serviteurs, et aussi celle des nations opprimées. La contrainte et l'oppression brisent le caractère, briment les énergies, et finissent par détruire chez ceux qui la subissent la capacité de réaliser « leur fin et leur pleine humanité »³³ Il prône donc un usage modéré de l'autorité et des châtiments, prenant en considération la personnalité de l'étudiant et le souci de l'« instruire sans l'affliger et tuer son esprit. »

En définitive, les *habitus* peuvent être bons ou mauvais ; ils peuvent revêtir la forme de la vertu ou du vice, du bien ou du mal, du bon ou du mauvais goût, du raffinement ou de la rudesse, de la clarté et de la rigueur ou de la confusion. Ils comportent aussi des degrés en raison de la qualité de l'enseignement et des modèles imités, ainsi que du niveau général du développement de la civilisation.

Méthodes et contenus

C'est en partant de son concept d'*habitus* qu'Ibn Khaldun pose le problème de l'enseignement des sciences. Pour maîtriser une discipline quelconque et la posséder à fond, il faut, dit-il, acquérir « un *habitus* permettant d'en cerner les principes et les règles, d'en connaître à fond les problèmes et des principes tirer les questions secondaires. »³⁴

La formation d'un tel *habitus* exige une démarche rigoureuse où il faut prendre en considération d'un côté, la « réceptivité » de l'étudiant et son pouvoir d'assimilation, et de l'autre, la quantité d'informations et le degré de complexité de la matière à enseigner. Ibn Khaldun estime que l'ensemble du processus doit se dérouler en trois étapes progressives, dont il prend soin de définir les objectifs et les moyens³⁵.

La première est une étape préparatoire. Elle a pour objectif de familiariser l'étudiant avec la discipline enseignée et de le préparer à en saisir les problèmes. A ce stade, on se contente donc de donner une vue d'ensemble de la discipline, en insistant sur les points principaux. Les explications doivent être simples et générales et tenir compte des aptitudes de l'étudiant à comprendre et à assimiler.

La deuxième étape est celle de l'approfondissement. On doit y « faire le tour » de la discipline en sortant des généralités. Les explications et les commentaires doivent être exhaustifs et tous les points de vue divergents seront exposés.

La troisième étape est celle de la consolidation et de la maîtrise. L'étude de la discipline est reprise *in extenso* mais en attaquant cette fois aux points les plus complexes et les plus obscurs.

Ibn Khaldun insiste beaucoup sur le principe de progressivité. C'est une grande erreur, dit-il, que de commencer par les problèmes les plus abstrus, comme le font de nombreux enseignants qui ne tiennent aucun compte de l'état de préparation de l'étudiant. Une telle pratique est des plus néfastes : l'étudiant se fatigue rapidement et se décourage. Pire encore, croyant que les difficultés qu'il rencontre sont intrinsèques à la discipline qui lui est enseignée, il s'en détourne et l'abandonne. D'autre part, Ibn Khaldun perçoit clairement que l'inculcation d'un savoir ne peut être séparée du développement des aptitudes mentales nécessaires à l'assimilation de ce savoir. « Au début, remarque-t-il, l'étudiant est littéralement incapable de comprendre quoi que ce soit, hormis quelques rares points qu'il ne saisit d'ailleurs que d'une manière approximative et sommaire et quand ils lui sont expliqués avec des exemples tirés de

l'expérience sensible. Puis ses dispositions se développent progressivement : les problèmes de la discipline lui deviennent plus familiers, ils lui sont répétés à plusieurs reprises, et il passe alors d'une connaissance approximative à une assimilation de plus en plus approfondie. »³⁶

Ibn Khaldun assortit ces principes généraux d'un certain nombre de recommandations pratiques. Aux enseignants, il recommande de présenter à leurs étudiants un matériel didactique cohérent et adapté à leurs capacités : se tenir aux ouvrages choisis pour le cours et les faire assimiler complètement avant de passer à d'autres ; ne pas enseigner deux disciplines à la fois ; ne pas trop étaler dans le temps l'étude d'une discipline, afin de ne pas rompre l'interdépendance entre les différents problèmes de cette discipline. Aux étudiants, il conseille de ne pas « s'arrêter aux disputes sur les mots » et surtout de ne pas s'encombrer de logique formelle. « En réalité, dit-il, le seul moyen naturel d'atteindre la vérité est la disposition naturelle de penser, lorsqu'elle est débarrassée de toutes les fausses idées et quand celui qui pense place toute sa confiance dans la miséricorde divine. La logique n'est rien d'autre qu'une description de l'action de penser et dans la plupart des cas la suit. »³⁷

Sur la question du contenu de l'enseignement, Ibn Khaldun se contente de quelques observations qui lui sont inspirées par l'état même de celui-ci à son époque. Il y dénonce trois abus : la surcharge de travail imposé aux étudiants, la trop grande importance accordée aux « sciences instrumentales », l'usage des abrégés. Les sciences, surtout religieuses et littéraires, avaient connu dans l'Islam un développement considérable, qu'Ibn Khaldun décrit par le détail. D'accord avec ses contemporains, il considère que ce développement avait atteint son apogée et son terme³⁸. Comment et sous quelle forme transmettre l'énorme corpus accumulé ? Des efforts soutenus avaient été déployés au cours des siècles antérieurs pour élaborer des formes didactiques adéquates : synthèses, traités, abrégés, commentaires. Pour chaque discipline, il y avait pléthore d'ouvrages. Chaque école de pensée ou tendance avait les siens, avec des méthodes et des terminologies qui variaient souvent de l'une à l'autre. Ibn Khaldun se demande comment on peut exiger d'un étudiant normalement doué d'assimiler tout cela. Les enseignants, suggère-t-il, devraient se limiter à apprendre à leurs élèves les problèmes de leur propre école. Mais lui-même ne croit guère à cette solution, « à cause de la force des habitudes ». Les abrégés ne lui paraissent pas apporter un remède efficace, bien au contraire, ils ne font qu'aggraver le mal. Conçus pour « faciliter aux étudiants la mémorisation, ils lui rendent la tâche plus dure ». Ibn Khaldun leur fait deux reproches : d'un côté, en voulant « mettre dans le minimum de mots le maximum d'idées », ils nuisent à la qualité de l'expression et engendrent des difficultés de compréhension ; de l'autre, ils sèment la confusion dans l'esprit de l'étudiant « en lui présentant les résultats ultimes d'une discipline avant de l'avoir préparé à les recevoir ».³⁹ Face à une telle situation, on comprend qu'il s'insurge contre la propension de son époque à s'étendre sur l'étude des sciences dites « auxiliaires » ou « instrumentales » comme la grammaire, la logique ou les principes du droit. Théoriquement, celles-ci ne sont que des moyens à mettre au service des sciences fondamentales qui sont recherchées pour elles-mêmes. Ainsi devrait-il en être pour la philologie et l'arithmétique pour les sciences religieuses, ou de la logique pour la philosophie et la théologie. Trop s'étendre sur ces sciences religieuses, c'est alourdir davantage le fardeau des étudiants et les détourner de l'essentiel.⁴⁰

Ainsi perçu, l'enseignement n'apparaît pas chez Ibn Khaldun comme lié à des institutions ou à des lieux. Il se présente plutôt comme une affaire privée et individuelle au niveau de chacune de ses trois composantes : la science, les enseignants et les enseignés. L'âme individuelle s'accomplit dans et par les connaissances. L'invention et le développement des sciences répondent d'abord à une nécessité spirituelle. Bien que perfectibles, les sciences sont conçues comme un univers clos, ou du moins, qui doit tendre vers un certain achèvement. La part la plus importante de l'activité scientifique doit être consacrée à l'organisation des différents domaines du savoir en disciplines individualisées et transmissibles et c'est ainsi que parmi les objectifs qu'Ibn Khaldun assigne à « la composition d'ouvrages », cinq sur huit ont

trait à l'organisation et à la transmission du savoir : définition de l'objet, exposé systématique des résultats, rectification des erreurs, commentaire et résumé.⁴¹

Avec le progrès de la civilisation, la science se professionnalise : elle s'organise selon des principes, des règles, une méthodologie et une terminologie particulières et s'exerce comme un métier. Lorsque Ibn Khaldun tente de retracer une histoire de l'enseignement, ce qui retient son attention, c'est le *sanad*, c'est-à-dire le réseau des maîtres, à travers le temps et l'espace, qui garantissent la qualité du savoir transmis. Par ailleurs, l'histoire des sciences se résume chez lui, pour l'essentiel, à celle des ouvrages de base qui ont été composés dans chaque discipline, avec leurs principaux commentaires et résumés. Ainsi, d'un côté et pour chaque discipline, quelques ouvrages consacrés ; de l'autre, des chaînes d'autorités pour leur transmission : à cela se résume l'institution d'enseignement. C'est à peine si Ibn Khaldun évoque des lieux comme les collèges (*madrastas*) ou les couvents (*khanqas, rubut*), qu'il ne considère que dans leur rôle d'assistance matérielle aux étudiants et aux enseignants (hébergement et pensions)⁴². Ainsi, indirectement, et bien des siècles à l'avance, il confirme un des traits structuraux invariable du système d'enseignement dans les sociétés musulmanes : la précarité de ses institutions.

Notes

1. Abdesselam Cheddadi (Maroc). Professeur à la faculté des sciences de l'éducation, Université Muhammad V, Rabat ; ancien directeur d'études associé à l'École des hautes études en sciences sociales (Paris). Auteur d'une traduction de l'autobiographie d'Ibn Khaldun sous le titre : *Le voyage d'Occident et d'Orient* (Paris, 1980), et d'extraits du Kitab al-'Ibar intitulés *Peuples et nations du monde* (2 vol., Paris, 1986), ainsi que de nombreuses études sur différents aspects de la pensée d'Ibn Khaldun. Prépare une nouvelle traduction de la *Muqaddima* et de *l'Histoire des Arabes et des Berbères* du Maghreb (à paraître, à Paris, aux Éditions Gallimard).
2. Voir E. Gellner, *Nations and nationalism* [Nations et nationalisme], Oxford, Basil Blackwell Ltd, 1983, p. 11-18 et 29-32.
3. Voir G. Makdisi, *The rise of colleges* [L'essor des collèges], Edinburgh, Edinburgh University Press, 1981 ; *The rise of humanism in classical Islam and the Christian West* [L'essor de l'humanisme dans l'Islam classique et dans l'Occident chrétien], Edinburgh, Edinburgh University Press, 1990.
4. Voir H.J. Cohen, *The economic background and secular occupations of Muslim jurists and traditionists in the classical period of Islam (until the middle of the eleventh century)* [L'arrière-plan économique et les occupations laïques des légistes et des traditionalistes musulmans à l'époque classique de l'Islam (jusqu'au milieu du XI^e siècle)], J.E.S.H.O., jan. 1970, p. 16-61 ; J.E. Gilbert, *The 'Ulama of medieval Damascus and international world of Islamic scholarship* [L'ouléma de Damas au Moyen Âge et l'univers international du savoir islamique], Ann Arbor, Michigan University Microfilms, 1977. (Thèse de doctorat).
5. G. Makdisi, *The rise of colleges* [L'essor des collèges], *op. cit.*
5. Voir en particulier *Ara' ahl al-madina al-fadila* [Les opinions des habitants de la cité vertueuse] et *Kitab tahsil as-sa'ada* [Le livre de l'obtention du bonheur]. On trouvera un profil d'al-Farabi dans le volume 2 de la présente série des cent « Penseurs de l'éducation ».
7. Voir *Kitab tahdhib al-akhaq* [Le livre de l'éducation morale]. Miskaway est le sujet de l'un des cent profils de cette série consacrée aux « Penseurs de l'éducation ».
8. Voir *Adab ad-dunya wa-d-din* [Les règles de bienséance pour la vie mondaine et la vie religieuse].
9. Un profil est consacré à al-Ghazali dans le volume 2 de cette série
10. E. Gellner, *op. cit.*, p. 35-38.
11. Voir. *Muqaddimat Ibn Khaldun*, éd. 'Abd al-Wahid Wafi, le Caire, s.d., t. II, 484-485 ; traduction française par Vincent Monteil, t. I, 256-258 ; traduction anglaise par F. Rosenthal, t. I, 264-265, désignées ci-après par tr. fr. et tr. angl. Toutes les citations de la *Muqaddima* données dans le présent essai sont traduites par l'auteur.
12. *Muqaddima*, III, 1012-1013 ; tr. fr.. II, 878-880 ; tr. angl.. II, 417-419.
13. *Muqaddima*, III, 1012 ; tr. fr.. II, 878 ; tr. angl.. 418.
14. *Muqaddima*, II, 478-481 : tr. fr.. 249-254 ; tr. angl.. 257-261.

15. *Muqaddima*, II, 888 et suiv.. ; tr. fr.. 765 et suiv.. ; tr. angl.. II, 291 et suiv...
16. *Muqaddima*, II, 474-479 ; tr. fr.. I, 246-251 ; tr. angl.. 253-258.
17. *Muqaddima*, II, 510-511 ; tr. fr.. I, 291-292 ; tr. angl.. 299-300.
18. *Muqaddima*, III, 1249-1253 ; tr. fr.. 1222-1226 ; tr. angl.. III, 300-305.
19. *Muqaddima*, III, 1072 et suiv.. ; tr. fr.. III, 965 et suiv.. ; tr. angl.. III, 39 et suiv..
20. *Muqaddima*, II, 935, 961 ; tr. fr. 816, 847 ; tr. angl. II, 346, 378.
21. *Muqaddima*, II, 936-939 ; tr. fr. II, 817-819 ; tr. angl. II, 347-349.
22. *Muqaddima*, II, 925-926 ; tr. fr. 805-807 ; tr. angl. 334-335.
23. Voir Ibn Sina [Avicenne] par exemple, dans *Shifa'*.
24. *Muqaddima*, II, 935, tr. fr. II, 816, tr. angl. II, 346.
25. *Muqaddima*, III, 1025-1026 ; tr. fr. II, 897 ; tr. angl. II, 436.
26. *Ibid.* 27. *Muqaddima*, III, 1008-1009 ; tr. fr. II, 873-875 ; tr. angl. II, 411-413.
28. *Muqaddima*, III, 1017-1018 ; tr. fr. 887-888 ; tr. angl. II, 424-426.
29. *Muqaddima*, III, 1019 ; tr. fr. II, 889 ; tr. angl. II, 426.
30. *Muqaddima* II, 942 ; tr. fr. 824-825 ; tr. angl. 354-355.
31. *Muqaddima*, III, 1249 ; tr. fr. II, 1222 ; tr. angl. II, 301.
32. *Muqaddima*, II, 942 ; tr. fr. 824-825 ; tr. angl. 354-355.
33. *Muqaddima*, III, 1253-54 ; tr. fr. III, 1226-29 ; tr. angl. 305-307.
34. *Muqaddima*, III, 1019 ; tr. II, 888 ; tr. angl. II, 426.
35. *Muqaddima*, III, 1243-45 ; tr. fr. III, 1218-21 ; tr. angl. III, 292-94.
36. *Idem.*
37. *Muqaddima*, III, 1248 ; tr ; angl. 298.
38. *Muqaddima*, III, 1027 ; II, 901 ; II, 439.
39. *Muqaddima*, III, 1242 ; tr. fr. 1217-1217-1218 ; tr. angl. 291.
40. *Muqaddima*, III, 1248-49 ; tr. angl. 298-300.
41. *Muqaddima*, III, 1237-40 ; tr. fr. III, 1211-1214 ; tr. angl. III, 284-288.
42. *Muqaddima*, III, 1021, 1025 ; tr. fr. II, 892, 897 ; tr. angl. II, 430, 435.

Œuvres d'Ibn Khaldun

EN ARABE

- Kitab al-'Ibar* [Le livre des conseils]. Sous la direction de N. Hurini, 7 vol., Le Caire, Bulaq, 1867 (H. 1263)
- Muqaddimat Ibn Khaldun* [L'introduction à l'histoire d'Ibn Khaldun], éd. 'Abd a-Wahid Wafi, 4 vol., Le Caire, 1957.
- Les Prolégomènes d'Ebn Khaldoun*, 3 vol., Paris, E. Quatremère, 1858 (en arabe.)
- Shifa' as-sa'il li tahdh-ib al-masa'il* [Honorer les questions sur le bien-fondé des problèmes]. Istanbul, M. Ibn Tawit at-Tanji, 1958.
- At-Ta'rif bi-Ibn Khaldun wa rihlatuhu gharban wa sharqan*, [Introduction à Ibn Khaldun et à ses ouvrages d'Occident et d'Orient]. Le Caire, M. Ibn Tawit at-Tanji, 1951 (H. 1370).
- Tarikh ad-duwal al-islamiya bi-l-Maghrib* [Histoire des États islamiques du Maghreb]. Alger, W.M. de Slane, 1847 (H. 1263).

EN TRADUCTION

- Les Prolégomènes d'Ebn Khaldoun*, trad. fr. de W.M. de Slane, 3 vol., Paris, 1863.
- Ibn Khaldun, Discours sur l'histoire universelle*, trad. fr. de V. Monteil, 3 vol., Beyrouth, 1967. *Nations et peuples du monde*, Extraits des 'Ibar, trad. fr., introd. et notes par *Ibn Khaldun*,
- The Muqaddimah*, An introduction to history, trad. angl. de F. Rosenthal, 3 vol., Princeton, 1958 ; rééd. en 1967
- Nations et peuples du monde*, trad. fr., introd. et notes par Abdesselam Cheddadi, 2 vol., Paris, Sindbad, 1986 (Extraits des 'Ibar.)
- La voie et la Loi ou Le Maître et le Juriste*, trad. de l'arabe présentée et annotée par René Pérez, Paris, Sindbad, 1991.
- Le Voyage d'Occident et d'Orient : Autobiographie*, trad. fr., introd. et notes par Abdesselam Cheddadi, Paris, Sindbad, 1980.

Études sur Ibn Khaldun, l'éducation et l'Islam

- Ahmad, A. The educationnal thought of Ibn Khaldun [La pensée pédagogique d'Ibn Khaldun]. *Journal of the Pakistan Historical Society*, XVI, 1968, 175-181.
- Becque, J. Ville et université : aperçu sur l'histoire de l'École de Fès. *Revue historique de droit français et étranger* (Paris), 1948-1949, p. 64-117.
- Buhs, H., The educational system of the Muslims in the Middle Ages. *Islamic Culture*, vol.I, 1927, p. 442-72.
- Bulliet, R., *The patricians of Nishapur : A study in medieval Islamic social history* [Les praticiens de Nichapur : étude sur l'histoire sociale islamique du Moyen Âge]. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1972, p. 249-254.
- Keddi, N. (dir. publ.). *Scholars, saints and Sufis* [Érudits, saints et soufis]. Berkeley, University of California Press, 1972.
- Muhasib, J., at-Tarbiya 'ind Ibn Khaldun [L'éducation selon Ibn Khaldun]. *Al-Mashriq*, XLIII, 1949, 365-398.
- Qurayshi, M. A. The educationnal ideas of Ibn Khaldun [Les idées pédagogiques d'Ibn Khaldun]. *Journal of the Maharaja Sayajirao University of Baroda*, XIV, 1965, 83-92.
- Sourdel, D. ; Makdisi G. (dir publ.). L'Enseignement en Islam et en Occident au Moyen Âge. Paris, *Revue des Études Islamiques*, numéro spécial, XLIV., 1976.
- Tibawi, A.L., Philosophy of Muslim education [La philosophie de l'éducation musulmane]. *Islamic Quarterly* (Hyderabad), vol. IV, n° 2, 1957, 78-89.